

## Presentazione dell'indagine: "Individuazione e raccolta di buone pratiche mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati"

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup> - VITTORIO PIERONI<sup>2</sup> - ANTONIA SANTOS FERMINO<sup>3</sup>

*La scuola – nell'anno 2007/2008 – ha visto il numero degli iscritti non italiani crescere del 14,4% rispetto al precedente anno, con un'incidenza sul totale degli alunni che ha raggiunto il 6,4%. Dati rilevanti, nei confronti dei quali il sistema educativo ha risposto in maniera approssimativa e carente. L'offerta di educazione interculturale, fondamentale per l'inclusione/inserimento di giovani di origine migratoria nel sistema educativo, è stata spesso concepita come mera appendice dell'attività scolastica tradizionale, come elemento "folkloristico" o attività di marketing per accrescere le iscrizioni e rimanere competitivi. Appare chiaro, invece, che si debba intervenire pensando all'educazione interculturale come un nuovo modello di apprendimento con una programmazione dinamica e focalizzata sull'allievo e sulla classe e non sugli orientamenti scelti a priori dal docente; si dovrebbe tener conto della composizione sociale ed etnico-nazionale e disporre di personale docente preparato a lavorare in gruppo, con grandi capacità di ascolto e di coinvolgimento della famiglia.*

Il progetto di ricerca, realizzato nel 2008, *mirava* a raccogliere quelle pratiche che meglio facilitano l'inserimento degli immigrati (adolescenti, giovani e adulti) nella FP e nella vita sociale, in particolare in quella attiva<sup>4</sup>. Pertanto, il *report* dell'indagine propone una serie di *linee-guida* a dispo-

<sup>1</sup> Prof. Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Doc. Collaboratore per Sociologia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>3</sup> Collaboratore per Sociologia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>4</sup> Una versione più ampia di questo articolo è in corso di pubblicazione a cura del CIOFS/FP negli atti del XX Seminario di formazione europea, tenutosi a Trieste nei giorni 11-13 settembre 2008.

zione delle figure di sistema della FP tali da consentire la sperimentazione nei CFP di ipotesi d'intervento a favore delle categorie di soggetti menzionati sopra (Malizia, Pieroni e Santos Fermino, 2008). In pratica si è trattato di predisporre una specie di "cassetta degli attrezzi", che potesse servire a chi lavora nel processo di accoglienza, formazione e integrazione di allievi immigrati, ai fini di un efficace inserimento di questi ultimi nel sistema scolastico-formativo e nella vita.

### **1. I nodi problematici delle politiche della scuola e della FP per gli immigrati**

Dal punto di vista *quantitativo* e in riferimento alla *scuola*, l'anno 2007-2008 "ha visto il numero degli iscritti non italiani salire del 14.4% rispetto al precedente, raggiungendo le 574.133 unità (...). L'incidenza sul totale degli alunni ha raggiunto il 6.4%, con punte del 7.7% e del 7.3% nelle scuole primarie e nelle superiori di primo grado" (Caritas e Migrantes, 2008, 176).

Per quanto riguarda invece la *formazione professionale*, si dispone di informazioni quantitative, anche se parziali, solo relativamente ai corsi sul diritto-dovere<sup>5</sup>. Comunque, stando a quanto asseriscono alcuni studiosi (Ambrosini, 2007), i corsi per gli immigrati comprendono un ampio ventaglio di iniziative: si va dalla formazione per il rientro a quella legata alle esigenze di politica sociale (per esempio le offerte per i minori non accompagnati), a quella connessa con percorsi di promozione, quali i corsi per mediatori interculturali, a quella per l'avvio di attività autonome, a quella che viene effettuata nei Paesi di provenienza, oltre naturalmente ai corsi del diritto-dovere.

Tuttavia in realtà il problema emergente è di natura *qualitativa*. Un primo ambito, di particolare importanza, è costituito dall'offerta di educazione interculturale, che negli ultimi anni ha fatto registrare un minore impegno concreto e dove si sono rilevate *carenze* tutt'altro che marginali, dal momento che è lo stesso concetto di educazione interculturale a risultare vago e vuoto alla prova dei fatti (Giovannini, 2007; Bindi, 2005b). A ciò si aggiunge che è stata più spesso concepita come un'appendice dell'attività scolastica tradizionale e non come un modello nuovo di apprendimento la cui applicazione richiedeva cambiamenti profondi nell'impostazione dei processi pedagogici e didattici. Infine non si può nascondere che tutta l'operazione spesso sia stata tradotta in attività di "marketing" o di "maquillage" per accrescere le iscrizioni e rimanere competitivi. Non infrequentemente infatti l'offerta di educazione interculturale si è ridotta a pura informazione curiosa, a una "folklorizzazione" dell'immigrato, con degli effetti di "etnicizzazione" della condizione dello studente di origine migratoria.

<sup>5</sup> Può essere citato il caso della Lombardia, dove nel 2004-05 la percentuale degli stranieri iscritti ai corsi del diritto-dovere raggiungeva l'11.6% (Ambrosini, 2007, 39; Colasanto, 2007, 26). Inoltre, nei Centri coinvolti nella presente indagine si registra una presenza che in alcuni casi arriva fino al 20-30% (Malizia, Pieroni, Santos Fermino, 2008, 116).

Pertanto, una *priorità* delle politiche scolastiche e formative in tema di immigrazione riguarda il miglioramento/consolidamento dell'educazione interculturale, che consisterebbe in un ripensamento del sistema educativo di istruzione e di formazione in una chiave veramente interculturale. Secondo Bindi (2005a, 121), "l'approccio preferibile sembra [...] quello di un'educazione critica e consapevole rispetto all'appartenenza, che sappia mettere in luce il carattere necessariamente negoziale di ogni identità e il potenziale straordinario messo a disposizione dalla mediazione culturale". In particolare, la programmazione dovrà mostrarsi pronta a continui adattamenti e puntare decisamente ad esser focalizzata sull'alunno e sulla classe e non sugli orientamenti prescelti a priori dal docente; inoltre, essa dovrebbe tener conto della composizione sociale ed etnico-nazionale della classe per cui si richiede a monte da parte del corpo docente la competenza di lavorare in gruppo e grande capacità di ascolto e di coinvolgimento della famiglia.

Un ulteriore nodo problematico è costituito dall'*inserimento linguistico* degli studenti con cittadinanza non italiana in quanto implica non solo risvolti linguistici, ma anche organizzativi, di equipollenza delle classi e di valutazione, problemi che tra l'altro si configurano diversamente a seconda dei Paesi considerati (Bindi, 2005a; Caritas e Migrantes, 2007; Giovannini, 2007). Sul piano *prospettico*, un'ipotesi di soluzione andrebbe anzitutto cercata nella elaborazione di un piano pluridimensionale di integrazione dello studente con cittadinanza non italiana in cui inserire in modo coerente la questione linguistica (Bindi, 2005a; Albiero, 2007; Ioana Jeler, 2007). In particolare si dovrebbe puntare sul mediatore linguistico-culturale la cui presenza dovrebbe essere estesa a tutte le scuole interessate tramite l'intervento delle Regioni; questi eserciterebbe la funzione di aiutare gli studenti stranieri durante le lezioni a seguire l'insegnamento del docente. Comunque la strategia vincente sembra consistere nel realizzare un vero bilinguismo perché questo offrirebbe una formidabile opportunità formativa.

Ancora un altro nodo problematico di grande rilevanza è costituito dalle relazioni *scuola-famiglia* (Bindi, 2005a; 2005b). Al riguardo è essenziale che la scuola cerchi di stabilire *relazioni feconde* con le famiglie immigrate. Queste permettono di conoscere con maggiore facilità e più adeguatamente i percorsi scolastici e formativi dei figli e al tempo stesso costituiscono anche una risorsa fondamentale per combattere la dispersione scolastica e l'abbandono.

In tutti questi casi sono soprattutto le *comunità educanti* che devono rispondere alle sfide educative dell'integrazione che gli alunni di origine migratoria pongono ormai in misura sempre più pressante.

## **2. Linee-guida per ipotesi sperimentali d'intervento a favore degli immigrati**

Per la realizzazione di progetti mirati a favorire l'inclusione/inserimento di giovani di origine migratoria in programmi/progetti a scopo formativo e finalizzati, conseguentemente, al loro inserimento nella vita attiva si ri-

chiede anzitutto di impostare l'intervento su alcune "condizioni generali" che dovrebbero fare da piattaforma all'intero impianto progettuale ((Malizia, Pieroni, Santos Fermino, 2008).

Nel caso presente l'impostazione comporta la messa in atto di un ampio ventaglio di azioni che tenga conto di tutti i possibili fattori intervenienti, ossia del fenomeno su cui si vuole intervenire, delle "attese" rispetto al cambiamento prefigurato, dei destinatari del progetto, delle "risorse" disponibili, delle metodologie d'intervento e del sistema di valutazione da attuare a garanzia dei risultati conseguiti. Sulla base di questa piattaforma sarà poi possibile estrarre quelle azioni che serviranno a costruire modelli/progetti mirati, a seconda cioè della particolare tipologia di utenza (diverso se indirizzati agli adolescenti/giovani in età formativa, oppure alle donne, oppure agli adulti...), degli interessi emersi attraverso schede/test in ingresso e colloqui orientativi ed il livello culturale e delle abilità/capacità riscontrate attraverso il bilancio di competenze.

### *2.1. Fase preliminare: analisi e contestualizzazione dell'intervento*

La fase preliminare risponde all'obiettivo di individuare nel territorio in osservazione a quali problematiche intende dare risposta il progetto (formative, occupazionali, socio-relazionali, ecc.).

A seguito dell'analisi del contesto, per attivare l'intervento si richiede di stabilire: chi collabora al progetto (chi sono i committenti, i realizzatori, ecc.), qual è la mappa delle "risorse" disponibili (umane, finanziarie, strutturali, ecc.); quali altri gruppi sociali sono coinvolti (Enti pubblici e privati, servizi, associazioni, ecc.) e se si prevede di poter "lavorare-in-rete".

Inoltre, occorre stabilire chi sono gli effettivi beneficiari del progetto, ossia: chi/quanti sono gli ipotetici destinatari dell'azione e/o da chi è composto il *target* degli utenti; di quali variabili si tiene conto per la loro selezione; quali sono le modalità per contattarli, reclutarli, motivarli.

Per svolgere l'intervento occorrerà quindi poter disporre di: personale operativo appositamente formato e di criteri per la sua selezione (età, titolo di studio, esperienze pregresse, ecc.); processi di formazione in servizio e/o in itinere.

### *2.2 Prima fase operativa: disponibilità di risorsa-uomo adeguatamente formata*

#### *2.2.1. Formazione in servizio*

Affinché gli insegnanti possano sentirsi all'altezza nel confrontarsi con la presenza all'interno della propria struttura di portatori di differenti appartenenze (per cultura, etnia, lingua, religione, ecc.) occorrerà che venga offerta loro una formazione basata su una serie di competenze ("di base", "specialistiche" e "trasversali") che dovrebbe permettere loro di operare in modo uniforme e condiviso. Competenze che alcuni autori (Caliman-Pieroni, 2001, 213) hanno cercato di sintetizzare nel quadro sinottico della tavola che segue.

Tav. - Quadro sinottico delle competenze di base, specifiche e trasversali per la formazione in servizio dei docenti/formatori

COMPETENZE		
di base	specialistiche	trasversali
Bilancio di competenze	Tecniche di auto-aiuto	Normative nazionali e locali sui processi migratori
Capacità di lavorare in gruppo, interdisciplinarietà	“Orientamento al cliente” e/o ad un progetto di vita personalizzato	Conoscenza dei fenomeni migratori presenti nel territorio
Competenze di prevenzione primaria e secondaria	Saper programmare interventi specifici, in considerazione della diversa tipologia dell’utenza (giovani, famiglie, soggetti svantaggiati e/o a rischio...)	Conoscenza almeno approssimativa delle singole comunità etniche presenti all’interno della scuola/FP
Competenze di dinamica di gruppo e/o di conduzione di piccoli gruppi	Documentazione delle esperienze	Conoscenza dei nuovi processi formativi da agganciare a specifici interventi
Competenze nel saper condurre colloqui individuali e/o centrati sulla persona	Confronto delle esperienze e collegialità nel trattamento dei casi	Conoscenza di metodologie didattiche innovative (“apprendimento cooperativo”...)
Elaborazione di percorsi formativo-educativi personalizzati	Dare risposte “calibrate” in rapporto a ciascuna utenza	Saper progettare e animare/coordinare strategie di lavoro di rete
Etica professionale	Monitoraggio e valutazione degli interventi	Collaborazione con altre strutture, servizi, Enti

Fonte: Caliman-Pieroni, 2001, 213

### 2.2.2. Capacità di lavorare in équipe

Questa metodologia di lavoro si caratterizza per la condivisione di obiettivi e metodi tra i diversi attori in interazione. Lavorare in *équipe* non significa infatti ridimensionare le competenze individuali cercando l’uniformità ad ogni costo, ma sta ad indicare piuttosto la presenza al suo interno di una piattaforma comunicativa e di interazione tra ruoli e competenze diversificate, mirate ad arricchire il bagaglio metodologico-pedagogico che fa capo alle strategie da cui attinge la comunità educativa nell’insieme delle attività d’intervento. In quest’ottica anche una buona iniziativa promossa dal singolo se non viene condivisa dal gruppo dei docenti non potrà passare come “buona pratica”. Il soggetto da formare e integrare infatti ha il diritto di vivere in un contesto fatto di scelte che non sono il frutto dell’estemporaneità di un singolo insegnante ma piuttosto il prodotto della condivisione di tutte le parti in causa. L’impresa di gestire “in comunione” tale contesto, per quanto possa sembrare ardua e complessa, in realtà rappresenta il “cuore”, il centro propulsore di una comunità educativa e degli interventi/azioni formative che promuove.

Viceversa, l’insegnante/educatore dall’approccio tipico del “protettore-complice” (“a te ci penso io...”) dovrà fare molta attenzione ai rischi che provoca l’adozione di un tale atteggiamento per le ripercussioni che avrà inevi-

tabilmente nei confronti della relazione tra l'alunno, il gruppo-classe e gli altri insegnanti. Non è difficile infatti che il verificarsi di un caso-problema diventi ostaggio delle rivalità fra quegli insegnanti che non sanno rendere compatibile il loro approccio personale con la dinamica d'*équipe* nel suo insieme. Al contrario, il lavoro di gruppo serve proprio, da una parte, a mediare il controllo dell'affettività del singolo insegnante nel suo porsi come "salvatore" di fronte al soggetto portatore del problema e, dall'altra, a garantire che i risultati ottenuti siano il prodotto dell'intervento dell'*équipe* nel suo complesso.

Tutto questo, per un verso, svolgerà un ruolo protettivo nei confronti delle inevitabili forme di "burn-out" a cui va incontro chi lavora nel campo della formazione e dell'insegnamento, al tempo stesso contribuirà a cambiare la "cultura" degli interventi, orientandola verso quella dimensione "sistemica" mirata a coinvolgere nel problema tutti gli attori e a fare in modo che ciascuno assuma le proprie responsabilità nell'organizzazione e distribuzione degli interventi.

### 2.2.3. Presenza di figure di intermediazione

Pagano e Nosenghi (2005, 104ss.) hanno definito le figure di intermediazione dei veri e propri "costruttori di ponti" tra sponde culturali differenti. Ad essi viene affidato il delicato compito di far diventare il sistema scolastico-formativo un "laboratorio di convivenza democratica", capace di rispondere all'obiettivo dell'integrazione delle pluri-appartenenze mediante competenze:

- *pedagogico-relazionali*: capacità comunicative, empatia, accoglienza, ascolto attivo, capacità di vedere il problema anche dal punto di vista dell'altro, capacità di collaborare;
- *vocazionali*: *mission* educativa, capacità di dare significato esistenziale al proprio operato, rispetto/stima/attenzione all'altro e alla sua diversità;
- *culturali*: conoscenza delle lingue e culture, gestione delle informazioni, ricorso alle normative e alle risorse istituzionali del territorio;
- *tecnico-professionali*: analisi dei bisogni, capacità nel saper orientare, tecniche di colloquio, tecniche di animazione/conduzione di gruppi, gestione dei conflitti;
- *organizzative*: saper lavorare in gruppo, progettare, formare e gestire reti formative.

Non mancano tuttavia elementi di criticità nei confronti di un certo modo di gestire i processi di mediazione, in quanto vi è anche il rischio che tali attività, se riversate solo sul "caso", non fanno altro che accentuare la differenza tra l'alunno immigrato ed i suoi compagni di classe, per cui riproducono esclusione anziché inclusione; invece le azioni di mediazione dovrebbero essere in grado di attivare una circolarità di relazioni fra allievi immigrati e autoctoni, fra insegnanti, fra allievi e insegnanti, fra insegnanti e genitori; così pure le prove di accesso e il patto formativo se non coinvolgono anche la famiglia, invece di integrarlo, fanno dell'alunno immigrato un "caso a sé", solitamente oggetto di trattamento differenziato.

Al contrario, la figura del tutor etnico, se adeguatamente formata, interviene soprattutto sul processo piuttosto che mirare direttamente al prodotto; come tale, il suo compito rientra nell'ottica di quella "pedagogia dell'accompagnamento" che intende aiutare il soggetto nella scoperta di se stesso portandolo ad individuare bisogni, aspirazioni, attitudini, valori, capacità/abilità. Questa attività di accompagnamento inoltre va prevista non solo nella fase iniziale ma attraversa trasversalmente l'intero percorso/processo d'intervento formativo.

Tutto ciò significa innescare negli itinerari formativi un processo di mediazione permanente basato sui seguenti obiettivi: favorire l'accoglienza dell'alunno di origine migratoria e il suo inserimento nella classe; favorire la relazione tra scuola/FP e famiglia; valorizzare le culture delle differenti etnie di immigrati presenti nella scuola/FP; promuovere progetti interculturali; partecipare alle iniziative/manifestazioni promosse anche da parte di altre strutture/istituzioni (amministrazioni locali, enti e associazioni varie, ecc.) a favore degli immigrati.

Per quanto riguarda poi le aree d'intervento, la formazione per svolgere attività di mediazione dovrebbe essere indirizzata:

- 1) agli *insegnanti*, per: contribuire a risolvere difficoltà comunicative nella fase di inserimento/integrazione nel gruppo-classe; usufruire di quelle informazioni sulla cultura degli alunni di origine migratoria che permettono di superare/oltrepassare gli eventuali stereotipi; acquisire informazioni utili sulla biografia e sul percorso formativo dell'alunno quando stava nel Paese di origine; favorire una maggiore comprensione della condizione psichica che vive l'alunno immigrato lungo il suo percorso formativo; proporre/promuovere azioni e progetti finalizzati all'interculturalità;
- 2) *all'alunno di origine migratoria*, per: sostenere il suo rapporto con i compagni, con i docenti e con le varie altre figure operative all'interno della scuola/FP; favorire la partecipazione alle attività del gruppo-classe; favorire l'accesso ai servizi della scuola/FP, con particolare riferimento a quelli di ordine orientativo e psicologico, in modo da ridurre il disagio provocato dallo sradicamento e/o dal suo essere comunque portatore di una diversità; dare valore e legittimità alla lingua e alla cultura di origine; prevenire la dispersione scolastica (provocata da problemi linguistici, di apprendimento, comportamento, ecc.) mediante interventi socio-educativi mirati e programmati in più tempi durante il percorso formativo;
- 3) *all'alunno autoctono*, per: coinvolgere il gruppo-classe nel discutere su "cosa si deve fare" quando arriva un nuovo compagno di origine migratoria; presentare/far conoscere/valorizzare all'interno della classe le diverse culture di appartenenza degli allievi; proporre progetti/programmi di animazioni interculturale; promuovere attività/azioni formative col fine specifico di educare alla mondialità, alla pace a sapersi accettare nella diversità;
- 4) alle *famiglie autoctone e immigrate*, per: orientare i genitori fornendo informazioni per conoscere il funzionamento della scuola/FP ed i di-

ritti/doveri degli alunni e delle famiglie; facilitare l'accesso all'uso dei servizi educativi, intra ed extra scuola/FP; sensibilizzare i genitori al PEI o ad altri progetti educativi adottati dalla struttura formativa.

### 2.3. *Seconda fase operativa: le strategie formative a sostegno/accompagnamento*

#### 2.3.1. *Buone pratiche per l'integrazione nel gruppo-classe degli alunni immigrati*

Riguardo alle buone pratiche per l'integrazione nel gruppo-classe degli alunni immigrati, Zoletto (2007, 147ss.) suggerisce le seguenti azioni.

- 1) *Stilare assieme una "carta sull'integrazione"* che faccia da sfondo a tutte le attività interculturali promosse da ciascuno o comunque a partire dalla quale progettare iniziative condivise di educazione/integrazione scolastica e sociale; e che inoltre permetta di acquisire nuove competenze e dimensioni culturali nel partecipare in prima persona alla co-costruzione di una "casa comune".
- 2) *Favorire il protagonismo di tutti gli attori sociali:*
  - promuovendo forme di rappresentanza delle diverse comunità/gruppi etnici;
  - favorendo l'associazionismo delle comunità immigrate;
  - sostenendo la dimensione interculturale tra le differenti forme di associazionismo etniche ed autoctone presenti nel territorio (a scopo sportivo, culturale, espressivo...);
  - promuovendo la partecipazione alla vita della scuola/FP (negli organi collegiali...) delle rappresentanze di diverse etnie (genitori, associazioni, gestori di servizi vari...).
- 3) *Arrivare ad elaborare un "patto interistituzionale"*, al fine di promuovere un modello di integrazione partecipata e di progettualità condivisa.
- 4) *Rinnovare/rivisitare la scuola/FP*, intesa quale "servizio" in funzione dei bisogni formativi e culturali delle comunità locali, mediante:
  - la partecipazione al POF/PEI di tutti gli attori sociali;
  - la realizzazione di percorsi/progetti mirati alla partecipazione delle famiglie, rendendole soggetti attivi nel processo educativo dei figli;
  - la realizzazione di attività finalizzate all'integrazione tra famiglie autoctone e immigrate;
  - la valorizzazione delle culture di appartenenza e delle lingue delle diverse etnie ai fini di una crescita condivisa che porti a considerare la differenza un'opportunità di arricchimento reciproco;
  - la concezione di una scuola/FP quale luogo di convivenza plurale e democratica, fondata sul riconoscimento di tutte le differenze, secondo quanto suggerisce uno dei principi-cardine della società della conoscenza, il quale invita a imparare a vivere insieme e a muoversi alla scoperta dell'altro tendendo verso obiettivi comuni;
  - l'adozione del principio secondo cui la conoscenza, i saperi e le culture sono un valore ed una ricchezza solo in quanto sono "plurali", ossia sono in grado di tenere assieme identità e differenza.

#### 2.3.2. *La scuola/FP come "laboratorio delle differenze" contro le forme di discriminazione*

Alcuni autori (Portera-Dusi, 2005; Portera, 2006, 77) hanno fatto osservare che nel settore della didattica e della pedagogia interculturale non bisogna mettere in rilievo solamente le differenze culturali, ma occorre cen-

trare gli interventi soprattutto sulle possibili “interazioni” che si dovrebbero realizzare tra i soggetti appartenenti a culture diverse. Nel sottolineare solo le differenze si rischia infatti di descrivere l’identità del portatore di “diversità” in maniera rigida/statica, perpetuando/accentuando di fatto le disuguaglianze. Per di più, se l’alunno di origine migratoria viene percepito in classe come un “problema” finirà per sentirsi tale e quindi anche per comportarsi di conseguenza, ossia da “straniero in/alla classe”. Al contrario l’integrazione potrà avvenire se lo si porterà ad essere e a sentirsi una “risorsa”, un “compagno alla pari” all’interno del gruppo-classe.

La scuola/FP infatti può diventare anche un luogo dove si riproducono e si moltiplicano cortocircuiti relazionali basati su stereotipi/pregiudizi nei confronti delle “differenze” e/o dei portatori di svantaggi di varia entità e che, in quanto tali, possono sfociare in aperte discriminazioni. In particolare è l’ambiente del gruppo-classe, quale sistema microsociale, che si presta più facilmente a produrre e a conservare le differenze di *status* degli allievi. Se a tutto questo si aggiunge poi una didattica in grado di rafforzare tali differenze a seconda delle aspettative dei docenti, esse potrebbero arrivare a provocare una ricaduta tra gli alunni in rapporto sia alla percezione che i compagni hanno di chi ne è portatore sia nei confronti della percezione che viene ad avere di sé l’alunno discriminato. Quando poi il discriminato è l’alunno immigrato, il bagaglio di differenze (culturali, linguistiche, religiose, somatiche, ecc.) di cui è portatore all’inizio del percorso il più delle volte (anche per l’intervento di vari altri fattori quali la debolezza linguistica e culturale, la classe sociale di appartenenza, ecc.) le mancate *performance* si sommano e si stabilizzano in uno stigma di incapacità di prestazione che talora può perdurare lungo l’intero percorso scolastico-formativo.

La sfida che l’appartenenza etnica dell’adolescente immigrato pone alla logica delle pari opportunità nei sistemi formativi riguarda l’esigenza di armonizzare le forme di fruizione dei diritti fondamentali con i percorsi individuali di crescita e di realizzazione di sé. La scuola/FP multiculturale dovrebbe perciò abbandonare i metodi didattici tradizionali, pensati per gruppi culturalmente omogenei, per lavorare con efficacia con gruppi culturalmente eterogenei. Una metodologia che intenda definirsi interculturale infatti non pone al centro il diverso ma parte dal mettere a confronto su uno stesso piano di parità tutti i differenti portatori di diversità.

Tutto questo comporta di formare gli insegnanti ad utilizzare metodologie didattiche innovative per far sì che le relazioni nel gruppo-classe non siano conflittuali ma si crei piuttosto un clima collaborativo. Lo stesso impianto curricolare dovrebbe perciò essere coniugato in termini interculturali di dialogicità (capacità di porsi in relazione e in ascolto dell’altro) e decentramento (presentazione di ciascun punto di vista tra pari). Al riguardo i lavori di gruppo ed altre attività similari possono essere utilizzati come ottimi strumenti didattici ai quali far ricorso, oltre che per i processi di apprendimento, anche per quelli finalizzati all’integrazione. Non si tratta di

cambiare i contenuti quanto la *forma mentis*, insegnando le varie discipline in un'ottica interdisciplinare.

Per facilitare il superamento delle problematiche scolastiche di ordine discriminatorio Pagano e Nosenghi (2005, 106ss.) hanno messo a punto le seguenti buone pratiche.

#### **Buone pratiche per il superamento delle discriminazioni**

- 1) *Promozione della memoria storica nelle prassi interculturali della scuola/FP*: in altri termini si tratta di dare sempre più spazio al metodo autobiografico. Le memorie legate all'immigrazione fanno parte del patrimonio culturale; per la loro ricostruzione si possono allestire appositi laboratori dove genitori e figli ripercorrono la loro traiettoria attraverso testi scritti, musiche, foto e filmati..., che poi presentano in aula. Il materiale prodotto anno dopo anno a sua volta potrebbe poi entrare a far parte di un manuale da utilizzare nell'attività interculturale della scuola/FP e/o di un archivio che documenta la storia dell'immigrazione, patrimonio dell'intera comunità scolastica e della comunità locale di appartenenza.
- 2) *Laboratori per la costruzione di percorsi interculturali*: gli insegnanti lavorano per gruppi interdisciplinari, cercando di individuare quali saperi/competenze possono essere trasversali alle varie discipline; successivamente devono cercare di elaborare, attraverso decisioni condivise, percorsi trasversali evidenziandone le implicanze interculturali.
- 3) *Procedure/suggerimenti per la soluzione dei conflitti nel gruppo-classe*:
  - fare in modo da evidenziare negli alunni immigrati doti/qualità/abilità anche in altri settori oltre a quelle prettamente di ordine scolastico-formativo (sport, mass media, musica, danza...);
  - *role playing*: far sperimentare al bullo la parte della vittima;
  - coinvolgere tutti gli alunni nel discutere "cosa fare" quando in classe si provocano aperti conflitti con compagni di origine migratoria su questioni razziali, religiose, culturali;
  - far descrivere all'alunno vittima di discriminazioni il problema o l'evento che ha provocato il conflitto e i sentimenti che ha provato; preventivare le azioni/strategie che intende promuovere in relazione al problema; far valutare l'impatto che avrebbe l'applicazione di tali azioni/strategie; infine fare in modo da socializzare e discutere tutto questo all'interno del gruppo-classe e/o tra più classi e/o tra più scuole.

#### *2.3.3. L'apprendimento cooperativo: apprendere per mezzo di altri, con gli altri*

L'apprendimento cooperativo può essere considerato come uno dei più efficaci metodi di mediazione tra culture diverse e tra individui con livelli culturali diversi, in quanto valorizza le diverse capacità all'interno del gruppo-classe, recupera gli alunni poco motivati allo studio, educa all'accettazione del diverso, insegna a lavorare in gruppo.

In via generale l'efficacia dell'apprendimento e la qualità dell'impegno crescono nella misura in cui si dà agli studenti l'opportunità di ricercare soluzioni in un contesto di condivisione e collegialità. In questo caso le attività vengono pianificate e poi realizzate attraverso un'organizzazione che prevede la distribuzione dei compiti e delle responsabilità. Un esercizio di apprendimento in gruppo si qualifica come cooperativo se sono presenti i seguenti elementi: *positiva interdipendenza*, gli alunni si devono sentire re-

sponsabili del loro personale apprendimento e di quello degli altri membri del gruppo; se qualcuno non fa la propria parte, anche gli altri subiscono lo svantaggio; *responsabilità individuale*, ognuno deve rendere conto del lavoro svolto trasmettendo al gruppo quanto ha appreso; *uso appropriato delle abilità nella collaborazione* attraverso lo sviluppo delle proprie capacità, sapendo sia prendere adeguate decisioni sia gestire eventuali conflitti nelle relazioni interpersonali.

Quando poi si ha a che fare con un alunno immigrato neo-arrivato l'apprendimento cooperativo ed il *tutoring* fra pari consentono fin dall'inizio di farlo partecipare alla vita del gruppo-classe per svolgere quelle attività che richiedono conoscenze e prestazioni che lui non ha ancora acquisito. Tutto questo sulla base del principio secondo cui più frequentemente e intensamente essi comunicano con i loro pari in merito ai compiti da svolgere in comune e più imparano, compresa la lingua degli autoctoni.

Inoltre i gruppi cooperativi linguisticamente non omogenei possono costituire una strategia positiva se promuovono attività di *problem solving* e di scoperta di contenuti valorizzando le differenti abilità di cui ciascuno è portatore nella cultura di appartenenza, in modo tale che esse si trasformino in risorse per il gruppo.

In tema di apprendimento cooperativo, Zoletto (2007, 66ss.) propone le seguenti strategie.

#### **Buone pratiche per l'apprendimento cooperativo**

- 1) *Lavoro di gruppo nell'ottica dell'apprendimento cooperativo:*
  - a) quando gli studenti lavorano in gruppo ognuno diventa corresponsabile del proprio coinvolgimento/apprendimento e di quello dei compagni;
  - b) dal canto suo l'insegnante diventa una figura che progetta, organizza, osserva, facilita, valuta..., delegando così agli allievi una parte del proprio ruolo;
  - c) è in questo contesto che le differenze di cui ciascun allievo è portatore (tra chi sa di più e meno o tra chi sa una cosa e chi un'altra, tra autoctoni e immigrati, tra un punto di vista e l'altro, tra culture e culture...) possono trasformarsi in "risorsa" a beneficio di tutti.
- 2) *Tutoring fra pari:* l'alunno straniero viene affiancato da un compagno-tutor che ha il compito di aiutarlo nell'apprendimento linguistico e nei lavori che riguardano l'intera classe; tale funzione di tutoraggio potrebbe essere svolta a turno da vari componenti la classe sulla base delle disponibilità e competenze di ciascuno.
- 3) *Formare la rete per l'integrazione scolastica:* per lo svolgimento di tale attività si richiede che l'équipe formata da docenti, operatori, figure specialistiche si attivi secondo strategie predeterminate e strutturate in fasi, tenendo conto dei seguenti parametri:
  - presenza di professionalità differenti all'interno dell'équipe;
  - definizione degli obiettivi rispetto alla formazione dell'équipe e innesco di processi di valutazione finalizzati alla sua crescita;
  - capacità di utilizzare strumenti vari e differenziati per il perseguimento degli obiettivi educativi e socializzanti;
  - capacità di collaborare e/o di coordinare gli interventi predisposti per l'utente anche da parte di altri servizi/enti;
  - capacità di progettare modelli articolati di intervento a vasto raggio sul territorio per prevenire/arginare i processi di emarginazione;

- distribuzione degli interventi secondo una logica consequenziale e programmatica che tenga conto della loro realizzazione a breve, medio e lungo termine, e conseguentemente verifichi gli obiettivi conseguiti all'interno di altrettante fasi;
- 4) *Accompagnamento*: nell'attuale sistema di istruzione e formazione una quota variabile di alunni (tra cui anche quelli di origine migratoria) riporta insuccessi. Ora affinché un alunno demotivato a continuare possa riprendere il proprio percorso educativo occorrono figure di adulti (insegnanti, educatori, tutor...) in grado non solo di incoraggiare ma soprattutto di rafforzare l'autostima e la sicurezza del giovane; per ottenere risultati coerenti con le aspettative e le esigenze del giovane, occorre arrivare cioè ad elaborare programmi personalizzati, coinvolgendo l'alunno nelle decisioni, nel tentativo di individuare gli ambiti a cui è più interessato; valorizzare le sue abilità/capacità di base e/o dove si dimostra più competente; aiutarlo ad assumersi sempre più responsabilità. Tutto questo richiede a sua volta di promuovere percorsi il più possibile individualizzati, affiancati da misure di accompagnamento, quali: analisi delle aspettative, motivazioni, orientamenti/interessi professionali; identificazione delle competenze, abilità, risorse; identificazione e definizione di un progetto/percorso formativo personalizzato, che ponga l'adolescente al centro di tutto il processo.

#### 2.3.4. Attivazione di "laboratori interculturali" e/o di buone pratiche per l'intercultura

Infine occorre uscire dal ricorso a metodologie didattiche rigide/stereotipate per progettare/sperimentare curricoli disciplinari in prospettiva interculturale secondo una logica che invita a superare un concetto univoco di "intelligenza" nel valutare la capacità di apprendimento degli alunni per adottare quello di "intelligenze multiple". A tale scopo, per mettere in atto buone pratiche nel campo dell'intercultura alcuni autori hanno suggerito una serie di metodologie *ad hoc*, riassumibili nei seguenti punti (Nanni-Curci, 2005, 59ss.).

##### Buone pratiche per l'intercultura

- 1) *Metodo narrativo*: senza l'ascolto dell'altro non si dà interculturalità. È necessario che anche l'altro racconti se stesso, comunichi/manifesti chi è; la pedagogia narrativa è una via privilegiata per l'intercultura perché permette ad ogni soggetto di partire da se stesso e di confrontare la propria cultura con quella degli altri, alla ricerca di comunanze e differenze. Occorre di conseguenza arrivare a progettare un *laboratorio narrativo*, ossia un luogo che si presti a far dialogare tra loro persone di culture diverse e che serva a:
  - valorizzare il vissuto degli alunni di origine migratoria, in quanto ricostruisce la storia personale o della propria famiglia, mantiene il legame con le proprie origini per non diventare "stranieri" rispetto al gruppo/cultura di appartenenza, ed inoltre porta a sviluppare l'identità e la coscienza di sé;
  - modificare l'immagine del compagno-straniero all'interno del gruppo-classe, in quanto permette di conoscere la sua esperienza di vita e quindi anche la capacità di saper cogliere il punto di vista dell'altro.
- 2) *Metodo comparativo*: mette a confronto due o più persone, oggetti, narrazioni, versioni, al fine di allargare/arricchire di maggiori particolari il proprio punto di vista, spesso frutto di un'educazione unilaterale/unidimensionale, evitando al tempo stesso di far credere che esiste una sola verità e/o una sola rappresentazione fedele di una stessa realtà. L'obiettivo di questa metodologia è quello di educare alla relatività, al pluralismo e alla complessità. La *didattica comparata* rende più ricca la comprensione degli oggetti di studio, stimola la problematizzazione e l'osservazione cri-

tica, promuove la ricerca di nuove categorie concettuali, sollecita la curiosità e l'interesse per la scoperta, invita a non fissarsi su schemi rigidi e/o tradizionali ma ad aprirsi al nuovo e al diverso.

3) *Metodo costruire-decostruendo*: la decostruzione nasce quando l'individuo del mondo occidentale, inteso come modello di sviluppo dominante, guarda in senso critico al proprio sistema culturale (filosofico, economico, politico, etico, religioso...); di conseguenza si tratta di riequilibrare quei rapporti di forza asimmetrici che si instaurano tra soggetti appartenenti a culture diverse e che portano a creare una scala valoriale tra quelle che sono considerate dominanti e quelle inferiori. A questo si arriva decostruendo pregiudizi, stereotipi, categorie etnocentriche interpretate attraverso immagini deformanti. Per realizzare questo *processo di decostruzione*, occorre quindi:

- partire anzitutto dal presupposto che normalmente nel confronto con la diversità ci si richiama ad una memoria dominante che è etnocentrica;
- quindi cominciare a mettersi in discussione, rivisitando/rivedendo/smontando le proprie idee preconcepite/prevenute e gli schemi dogmatici (ortodosso/eretico), noicentrici (noi/loro), gerarchici (superiore/inferiore), evolucionisti (primitivi/civilizzati);
- mettere in conto la volontà di posizionarsi su un asse simmetrico di confronto tra pari, di dialogo improntato alla costruzione del bene comune pur partendo da punti di vista differenziati.

4) *Metodo del decentramento* (quando "gli altri" siamo noi): occorre imparare a considerare il proprio punto di vista non come l'unico legittimo o possibile ma come uno fra tanti, uscendo dalla spirale dell'etnocentrismo; occorre cioè imparare ad accettare la parzialità della propria verità, consapevoli dei propri limiti e del fatto che per raggiungerla abbiamo bisogno di scoprire/riconoscere i punti di vista degli altri e che ciò richiede di rendersi disponibili all'ascolto, alla collaborazione e soprattutto al confronto. In questo senso i sistemi formativi devono caratterizzarsi come luogo di confronto, strutturando attività e percorsi che privilegiano l'attività di gruppo piuttosto che il lavoro individuale, l'ascolto reciproco piuttosto che la lezione frontale, percorsi flessibili di apprendimento piuttosto che rigidamente strutturati. Siamo stati abituati a studiare le culture degli altri dal nostro punto di vista, ma non la nostra cultura dal punto di vista degli altri. Non dobbiamo dimenticare che anche noi siamo "altro" dal punto di vista dell'altro; quindi decentrandoci possiamo vederci come in uno specchio chi/come siamo attraverso il punto di vista dell'altro. La *didattica dei punti di vista dell'altro* è una palestra che contribuisce ad avere una visione più allargata ed obiettiva della visione delle cose, è una nuova alfabetizzazione delle forme di relazionalità di cui si devono far carico i sistemi educativi.

5) *Metodo dell'azione*: si tratta di educare attraverso azioni pratiche finalizzate alla cittadinanza attiva, quali:

- organizzare una festa dei popoli (con musiche, danze, prodotti artigianali e culinari...);
- promuovere scambi di letteratura, filmati, foto, musiche, prodotti artigianali... tra scuole/classi gemellate;
- fare viaggi interculturali;
- organizzare visite guidate a moschee, sinagoghe, templi di altre religioni;
- adottare, da parte di una scuola/FP/classe/corso, monumenti, parchi, siti archeologici...

In pratica occorre valorizzare tutti quegli elementi positivi che la normativa scolastica, il POF/PEI, i curricoli disciplinari di ogni singola scuola/FP o altra struttura formativa già prevedono, coinvolgendo tutti coloro che in essa operano (insegnanti, alunni, famiglie, associazioni, operatori di servizi vari...) per mettere in pratica le potenzialità educative di ognuno.

- 6) *Metodo della restituzione*: si tratta di scoprire, riconoscere e apprezzare il debito che la propria cultura ha nei confronti di altre culture. Di fatto numerosi elementi della propria cultura di appartenenza (dall'uso di certe parole, ai prodotti alimentari, alle piante, agli animali...) sono il prodotto di scambi, ibridazioni, incorporazioni, mescolanze tra popoli e culture diverse da cui tutte hanno tratto vantaggi e arricchimento.
- 7) *Metodo ludico*: incidere in profondità sul vissuto relazionale attraverso una via ludica che privilegia il coinvolgimento diretto, il mettersi in gioco mediante simulazioni, giochi di ruolo, drammatizzazioni, giochi di conoscenza di sé e degli altri, di cooperazione, di fantasia...

Tutto questo comporta la necessità di superare la dicotomia tra insegnante e allievo, tra teoria e pratica, oltrepassando il concetto stesso di disciplina e facendo ricorso a metodologie in grado di integrare più materie accomunate da saperi e contenuti tra loro assai vicini. In ogni caso il processo di integrazione delle minoranze etniche nel gruppo-classe non potrà verificarsi senza una adeguata/mirata formazione dei docenti.

E, al riguardo, pressoché tutti gli studiosi concordano su una serie di strategie comuni da adottare per rinforzare/ottimizzare la formazione dei docenti a livello interculturale.

- 1) sviluppare programmi scolastici pensati ed elaborati in funzione della diversa provenienza ed eticità degli alunni, così da promuovere l'uguaglianza di opportunità sia a livello dell'apprendimento che dell'autoestima e della costruzione del sé;
- 2) creare interrelazioni frequenti tra scuola/FP, famiglie immigrate e associazioni presenti all'interno delle comunità etniche di appartenenza;
- 3) realizzare interscambi con docenti di altre scuole al fine di organizzare lavori di gruppo e di elaborare programmi comuni su cui confrontare i risultati conseguiti da ciascuna scuola/FP;
- 4) stabilire relazioni con scuole dei Paesi di origine degli alunni immigrati;
- 5) utilizzare laboratori linguistici per compensare le lacune incontrate negli allievi e per implementare l'educazione bilingue;
- 6) adottare testi, libri e altro materiale che si relazioni con gli alunni di ciascuna etnia (storia, tradizioni, musica, letteratura, ecc.), così da far conoscere/promuovere/divulgare i valori etici e gli stili di vita che fanno capo alle differenti culture;
- 7) aiutare gli allievi delle diverse etnie a produrre documenti, elaborare banche dati, raccogliere materiale (disegni, musica, monografie, fotografie, articoli, proiezioni, ecc.) che possano far conoscere le potenzialità della propria cultura di origine ai compagni di scuola/FP, coinvolgendo anche i familiari, le associazioni ed altri membri della comunità di appartenenza;
- 8) realizzare esposizioni a tema (artigianato, fotografia, documenti, ecc.);
- 9) fare ricerche nel campo delle tradizioni del Paese di origine (degli alunni o dei genitori);
- 10) analizzare in *équipe* i lavori degli allievi;
- 11) far uso di tecniche espressive e multimediali.

#### 2.4. Fase ex-post: valutazione e diffusione dei risultati

Un qualsiasi progetto d'intervento non potrà considerarsi completo se non verranno messe in atto strategie mirate a valutarne i risultati conseguiti in rapporto agli obiettivi prefissati e quindi anche a diffonderli/socializzarli affinché le buone pratiche possano essere messe a profitto da altri e/o trasferite anche ad altri contesti. A questo riguardo quindi, il modello prevede una serie di azioni da mettere in atto a seguito delle fasi prettamente operative.

##### 1) Pianificazione della valutazione

Da applicare: al progetto nel suo complesso (*ex-ante, in itinere, ex-post*); alle diverse componenti sottese alla realizzazione del processo (utenti, operatori, programma, metodologie, attività svolte, risorse utilizzate, ecc.); ai risultati conseguiti, con riferimento alla coerenza tra obiettivi programmati e quelli effettivamente conseguiti, al rapporto costi-benefici, all'impatto sui destinatari e sul contesto/ambiente; alle procedure di verifica: chi valuta, che cosa e come (metodi, strumenti, ecc.).

##### 2) Valutazione degli esiti dei destinatari

In questo caso si richiede di verificare per chi/quantità il programma si è dimostrato efficace (in merito alla modifica degli atteggiamenti/comportamenti, all'acquisizione di capacità personali e relazionali, ecc.) o invece su chi/quantità il programma si è rivelato inadeguato/inefficace, e in tal caso quali sono state le motivazioni.

##### 3) Valutazione del programma nel suo complesso

Comporta di verificare se il programma d'intervento nel suo complesso sta bene così o va modificato/riprogettato (del tutto, in parte...); chi e quanti hanno partecipato ai processi di valutazione; quali sono stati i punti di forza e di debolezza del programma, quali suggerimenti si possono dare per modificare/migliorare il programma ed infine se i risultati ottenuti sono identificabili come "buone pratiche".

##### 4) Divulgazione dei risultati

Al riguardo occorre tener conto di quali forme di comunicazione si pensa di utilizzare (convegni/seminari di studio, pubblicazioni scritte, processi informatici/multimediali, ecc.), di chi è interessato a conoscere i risultati conseguiti e di quali informazioni sono interessati.

## Bibliografia

- ALBIERO F., *Un processo di integrazione sociale e scolastica*, in "Formazione e Lavoro", 3(2007), 123-128.
- AMBROSINI M., *Accogliere attivamente: Formazione Professionale e allievi immigrati*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007) 21, 31-42.
- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- BINDI L., *La scuola*, in BALDASSARRE L. - VERDEROSA L. (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, Caritas Italiana/UNICEF, 2005a, 109-126.
- BINDI L., *Le famiglie dei bambini e degli adolescenti di origine straniera*, in BALDASSARRE L. - VERDEROSA L. (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, Caritas Italiana/UNICEF, 2005b, 49-76.
- BONICA L. (a cura di), *Migranti e reciprocità nella rete e nella formazione*, Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000.
- BONIFAZI C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- BRUNORI L. - TOMBOLINI F., *Stranieri fuori, stranieri dentro. Una riflessione sullo spazio interetnico*, Milano, Angeli, 2001.
- CALIMAN G. - Pieroni V., *Lavoro non solo*, Milano, Angeli, 2001.
- CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2007.
- CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2008. XVIII Rapporto*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2008.
- CENSIS, *Scolarizzazione dei minori immigrati in Italia*, Milano, Angeli, 2008.
- CESAREO V. (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- COLASANTO M., *La 2ª generazione di immigrati e la Formazione Professionale. Considerazioni introduttive*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007) 21, 21-29.
- DUSI P., *Essere famiglia nel "qui" e nell'"altrove": tra modelli, generi e generazioni*, in "La Famiglia", 229 (2005), 39- 51.
- EINAUDI L., *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'unità ad oggi*, Bari, Laterza, 2007.
- FAVARO G. - LUATTI L., *L'intercultura dalla "A" alla "Z"*, Milano, Angeli, 2004.
- FAVARO G. - NAPOLI M., *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati, 2003.
- GIOVANNINI G., *La scuola*, in ISMU, *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007, 131-143.
- IDOS - EMN NATIONAL CONTACT POINT, *Return Migration: The Italian Case*, Rome, EMN European Migration Network, 2006.
- IOANA JELER M., *Immigrazione: schede di documentazione*, in "Formazione e Lavoro", 3 (2007), 129-156.
- ISFOL (a cura di), *Accogliere e integrare. Esperienze Equal in tema di immigrazione*, Roma, 2006.
- ISMU, *XIV Rapporto sulle migrazioni*, Milano, Angeli, 2008.
- LUATTI L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione del mediatore*, Milano, Angeli, 2006a.
- LUATTI L. (a cura di), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, Bologna, EMI, 2006b.
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2008.
- NANNI A. - CURCI S., *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI, 2005.
- OLIVERO F. - BERGAMASCHI A. - PARISI M. (a cura di), *Immigrazione. Guida teorico-pratica per l'ascolto del migrante*, Torino, 2007.
- PAGANO S. - NOSENGHI C., *Alunni del mondo. Strategie per l'accoglienza*, Roma, Sinnos, 2005.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson, 2006.
- PORTERA A. - DUSI P. (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, Angeli, 2005.

- SCEVI P., *Diritto immigrazione e lavoro. Le politiche migratorie. I profili normativi e procedurali*, Milano, La Tribuna, 2006.
- TOGNETTI BORDOGNA M., *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme di ricongiungimenti familiari*, Milano, Angeli, 2004.
- TURCO L. - TAVELLA P., *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*, Milano, Mondadori, 2006.
- UFFICIO STAMPA e COMUNICAZIONE del MINISTERO degli INTERNI, *La riforma del testo unico sull'immigrazione*, Roma, 2007.
- VALTOLINA G.G. - MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Angeli, 2006.
- ZANFRINI L., *Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Bari, Laterza, 2007a.
- ZANFRINI L., *Il lavoro*, in ISMU, "Rapporto sulle migrazioni 2007", Milano, Angeli, 2007b, 107-130.
- ZANFRINI L., *Una riflessione a partire dalle recenti tendenze delle politiche – e delle "non-politiche" – migratorie in Italia e in Europa*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11(2007c) 21, 43-75.
- ZANROSSO E., *Diritto dell'immigrazione. Manuale pratico in materia di ingresso e condizione degli stranieri in Italia*, Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, 2006.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

